

## A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS POLÍTICAS E SEXUAIS: ANÁLISE DOS ARGUMENTOS DISCURSIVOS SOBRE O CURRÍCULO EM AUDITÓRIOS PARTICULARES

Antoniél dos Santos Gomes Filho<sup>1</sup>  
Karollyne Magalhães Dias<sup>2</sup>  
Miguel Ângelo Silva de Melo<sup>3</sup>  
Jarles Lopes de Medeiros<sup>4</sup>  
Lielton Maia Silva<sup>5</sup>

GOMES FILHO, A. dos S.; DIAS, K. M.; MELO, M. A. S. de; MEDEIROS, J. L. de; SILVA, L. M. A escola como espaço de disputas políticas e sexuais: análise dos argumentos discursivos sobre o currículo em auditórios particulares. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 93-125, jan./jun. 2018.

**RESUMO:** Desde o início do século XXI, estamos vivendo e experienciando uma “hipervisibilidade” de discursos sobre o sexo e as sexualidades nas mais distintas esferas da sociedade, principalmente, nos espaços políticos, de maneira que estes vêm emergindo de modo mais expressivo

---

DOI: 10.25110/educere.v18i1.2018.6798

<sup>1</sup>Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, com área de concentração em História e Educação Comparada. Docente do curso de Administração da Faculdade Vale do Salgado (FVS). Coordenador do Laboratório Interdisciplinar em Estudos Organizacionais e do Trabalho (LIEOT/ FVS). E-mail: antonielsantos@fvs.edu.br / antoniel.historiacomparada@gmail.com

<sup>2</sup>Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Kurios (FAK). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: kkaroldias@hotmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor substituto do curso de Direito da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC). Professor do curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Colaborador do Laboratório Interdisciplinar em Estudos Organizacionais e do Trabalho da Faculdade Vale do Salgado (LIEOT-FVS). E-mail: crioulo.miguelangelo.melo@gmail.com; awoifadireo@gmail.com

<sup>4</sup>Doutorando e Mestre em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC, 2014). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2012) e Licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas (FGF, 2015). E-mail: jarlles@hotmail.com

<sup>5</sup>Mestrando em Ciências da Saúde na Faculdade de Medicina do ABC (FMABC). Docente do curso de Psicologia da Faculdade Vale do Salgado (FVS). E-mail: lieltonmaia@fvs.edu.br

e preocupante. Frente esse novo cenário, devastadoras ondas de argumentos discursivos vêm sendo proferidos, embalados pelo puritanismo ideológico preponderante nos discursos intolerantes que se fundamentam nas interpretações teórico-teológicas difundidas pelo essencialismo e naturalismo religioso. Nesse processo de resistência, os Movimentos Sociais LGBT são base para a (re)formação de uma arena política de resistência e (hiper)visibilidades dos atores/atrizes sociais que integram esses diversos movimentos. O presente estudo, que possui uma metodologia qualitativa, com base numa revisão bibliográfica, tem por objetivo, realizar uma reflexão sobre o espaço escolar brasileiro, entendendo-o como um locus de disputas políticas e sexuais. Assim, parte das teorias críticas do currículo, perpassa pela teoria da argumentação da nova retórica de Perelman e Tyteca (2014) e da perspectiva interacionista do dialogismo de Bakhtin (1997), até desaguar na análise de tratados internacionais sobre os direitos sexuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Currículo. Argumentos discursivos.

### **SCHOOL AS A SPACE FOR POLITICAL AND SEXUAL DISPUTES: ANALYSIS OF DISCURSIVE ARGUMENTS ON THE CURRICULUM IN PRIVATE AUDITORIES**

**ABSTRACT:** Since the beginning of the 21<sup>st</sup> Century, we have been experiencing the “hypervisibility” of discourses regarding sex and sexuality in the most different spheres of society, especially in political spaces, where they have emerged in a more expressive and worrying way. In face of this new scenario, devastating waves of discursive arguments have been uttered by the preponderant ideological puritanism in hate discourses based on the theoretical-theological interpretations disclosed by essentialism and religious naturalism. In this process of resistance, LGBT Social Movements are the basis for the (re)formation of a political arena of resistance and (hyper) visibility of the social actors/actresses that integrate these diverse movements. This study, with its qualitative methodology based on literature review, aims to muse on the Brazilian school space, understanding it as a locus of political and sexual disputes. Thus, it starts from the critical theories of the curricula, running through the argumentation theory of Perelman and Tyteca’s new rhetoric (2014) and the

interactionist perspective of Bakhtin's dialogism (1997), until reaching the analysis of international treaties on sexual rights.

**KEYWORDS:** Curriculum; Discourse Arguments; School.

## **ESCUELA COMO ESPACIO DE DISPUTAS POLÍTICAS Y SEXUALES: ANÁLISIS DE LOS ARGUMENTOS DISCURSIVOS SOBRE EL CURRÍCULO EN AUDITORIOS PARTICULARES**

**RESUMEN:** Desde el inicio del siglo XXI, estamos viviendo y experimentando una “híper visibilidad” de discursos sobre el sexo y las sexualidades en las más distintas esferas de la sociedad, principalmente en los espacios políticos, de manera que éstos vienen emergiendo de modo más expresivo y preocupante. Frente a este nuevo escenario, devastadoras olas de argumentos discursivos vienen siendo proferidos envasados por el puritanismo ideológico preponderante en los discursos intolerantes que se fundamentan en las interpretaciones teóricas teológicas difundidas por el esencialismo y naturalismo religioso. En ese proceso de resistencia, los Movimientos Sociales LGBT son base para la (re)formación de una arena política de resistencia e (híper) visibilidad de los actores / actrices sociales que integran esos diversos movimientos. El presente estudio, que tiene una metodología cualitativa, con base en una revisión bibliográfica, tiene por objetivo realizar una reflexión sobre el espacio escolar brasileño, entendiéndolo como un locus de disputas políticas y sexuales. Así, parte de las teorías críticas del currículo per pasa por la teoría de la argumentación de la nueva retórica de Perelman y Tyteca (2014) y de la perspectiva interaccionista del dialogismo de Bakhtin (1997), hasta llegar en el análisis de tratados internacionales sobre los derechos sexuales.

**PALABRAS CLAVES:** Escuela. Currículo. Argumentos discursivos.

---

### **INTRODUÇÃO**

Desde o início do século XXI, estamos vivendo e experienciando uma “hipervisibilidade” de discursos sobre o sexo e as sexualidades nas mais distintas esferas da sociedade, principalmente, nos espaços políticos, de maneira que estes vêm emergindo de modo mais expressivo e preocupante (CORRÊA, 2009). Frente esse novo cenário, devastadoras ondas de argumentos discursivos vêm sendo proferidos, embalados pelo

puritanismo ideológico preponderante nos discursos intolerantes que se fundamentam nas interpretações teórico-teológicas difundidas pelo essencialismo e naturalismo religioso.

Na contemporaneidade, propagaram-se retóricas e narrativas ideológicas que tentam persuadir a política e a opinião pública, postergando polissemias argumentativas preconceituosas e mecanismos de sanção, buscando fundamentos discursivamente na criação, passando pela compulsória higienização até chegar no tratamento patológico das condutas sexuais de sujeitos dissidentes que não se enquadram no padrão da heteronormatividade, por não se atentarem à simbiose da procriação humana, reproduzida nos distintos ambientes e espaços públicos conservadores.

Diana Barros (2014) aponta que os discursos e argumentos intolerantes, eminentemente moralistas e conservadores, são construídos por estratégias valorativas que podem ser reduzidos a quatro distintas formas, a saber: a) os de organização da narrativa, sobretudo do percurso da sanção; b) os de constituição dos percursos passionais, com base nos estudos da modalização, da aspectualização e da moralização discursivas; c) os de elaboração dos temas e das figuras semânticas do discurso, que mais claramente expõem suas determinações ideológicas inconscientes; d) os de formação da organização geral do discurso, na perspectiva de sua tensividade.

Dentro desta esteira de raciocínio, enquadram-se, nesta conjuntura analítica, os discursos intolerantes, étnico-racistas, racismo religioso, sexistas, xenófobos, separatistas, homofóbicos entre outros, os quais se fundamentam na intolerância e no repúdio, juntamente com a valorização do uso da violência (simbólica e física) às identidades e práticas sexuais dissidentes, por parte de muitos que compõem a esfera do poder e representação pública, propagam e espraiam, concomitantemente, os discursos de ódio pelas mais longínquas regiões deste país continental (CORRÊA, 2009; MELO, 2017).

Tal movimento de moralismo e conservadorismo social não ocorre de modo pacífico e sereno, ou seja, sem resistência das pessoas não-hegemônicas e dissidentes. Se o espaço público é o espaço da “hipervisibilidade”, o espaço privado também se constituiria como esse espaço (?), ou seria o “ateliê de criação” dessas novas (des/re)configurações sexuais e políticas que começaram a ser expostas nas “galerias” do espaço pú-

blico com maior visibilidade no início dos anos 1960? O espaço escolar, nesse contexto, é um espaço público ou uma extensão do espaço privado? Como a escola incorpora as questões políticas e sexuais (?) por meio do currículo escolar? Qual o cenário brasileiro em relação às questões educacionais e sexuais, em especial quando se reflete sobre populações de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero (LGBT)?

Nesse processo de resistência, os Movimentos Sociais LGBT são base para a (re)formação de uma arena política de resistência e (hiper) visibilidades dos atores/atrizes sociais que integram esses diversos movimentos. Uma das pautas de reivindicação e luta dos Movimentos Sociais sejam eles LGBT ou não, estão ligadas às questões de cunho educacional. A este respeito, Miguel Arroyo problematiza a questão dos saberes gerados e produzidos nos Movimentos Sociais dos Trabalhadores do Campo, dos Indígenas e dos Quilombolas, e sua não vinculação ao currículo escolar. Para o autor, a educação no campo, indígena e quilombola não se efetivará enquanto “[...] não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.” (ARROYO, 2015, p. 48).

Seguindo essa mesma linha de problematização dos currículos escolares, tendo como foco as relações e questões de gênero e sexualidades, bem como a violência contra LGBT no Brasil, podemos perceber que o currículo escolar é um campo de disputas políticas e sexuais, uma vez que a circulação, planejamento e organização dos conhecimentos, que são apresentados e transmitidos na escola, têm sido colocados no centro de debates epistemológicos desde o início do século XX, até os dias atuais. Portanto, é necessário conhecer múltiplos olhares que inserem o currículo como um campo de estudo, fértil de epistemologias que ora se juntam, e ora se contrapõe.

A partir do contexto-problema apresentado, o presente estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o espaço escolar brasileiro, entendendo-o como um lócus de disputas políticas e sexuais. Para o alcance do objetivo traçado, as reflexões estão embasadas em uma abordagem qualitativa, com base numa revisão bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017; FACHIN, 2006; FLICK, 2009, 2009a). Têm-se como

ponto de partida as teorias críticas do currículo, perpassando a teoria da argumentação da nova retórica (PERELMAN; TYTECA, 2014), bem como a perspectiva interacionista do dialogismo difundida por Bakhtin (1997) e, finalmente, da análise de tratados internacionais sobre direitos humanos e orientação sexual, tendo como foco as questões LGBT. Aponta-se que os autores deste artigo são pesquisadores-militantes, como diz Zuleide Fernandes de Queiroz:

O pesquisador militante não tem tempo de parar. Ele coordena suas aulas, desenvolve pesquisa, atua em projetos de extensão, com ênfase na pesquisa ação. Além do exposto, também escreve, reflete, discute, reescreve. Fala de situações simples, fala de direitos de mulheres, de gays, de lésbicas, de negros e negras, de juventude, de geração (QUEIROZ, 2017, p. 18).

Os escritos contidos nas próximas páginas, justificam-se diante da emergência dos temas tratados, uma vez que o espaço escolar tem sido atacado cotidianamente por ideias, e ideais conservadores, que vigiam e punem aqueles e aquelas que não se adequam às normas impostas. Assim, a escrita é mais um dos fluxos de nossa militância em prol dos direitos humanos, em especial os Direitos das populações LGBT.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **O CURRÍCULO ESCOLAR E AS QUESTÕES DA SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE**

O currículo, enquanto artefato social e cultural, possibilita aos pesquisadores visualizá-lo como (1) objeto de estudo e como (2) área disciplinar. Logo, os estudos sobre currículo formam um campo de conhecimento que, na atualidade, difere-se dos primeiros estudos que encaravam a organização e estruturação dos conteúdos escolares como algo neutro e desconectado de questões sociais e culturais.

As questões de gênero e sexualidade não eram tidas como objeto de conhecimento escolar, já que, nos primeiros estudos sobre o currículo, de um lado estava a escola, que mais parecia uma extensão do espaço privado do lar, com seus conteúdos ditos “neutros” na formação do sujeito

social, enquanto ser capaz de ler e analisar a sociedade, e do outro lado, a sociedade e seus movimentos: sociais, econômicos, políticos e culturais que não “influenciavam” a escola e suas práticas. Logo, nas primeiras análises, o currículo é visto como um artefato imbuído de uma neutralidade, que não está subjugado às relações e questões que envolvem a sociedade e suas nuances de poder, cultura e ideologia.

Em sua gênese, os estudos sobre o currículo nos Estados Unidos estavam preocupados em compreender no final do século XIX “os processos de racionalização, sistematização e controle das escolas” por meio da organização planejada dos conteúdos e práticas pedagógicas, no intuito de “evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos”. Toda essa preocupação emergia de mudanças sociais que estavam acontecendo nos Estados Unidos, pela chegada de imigrantes do sul europeu e do crescimento das cidades envolvidas pela industrialização, ameaçando assim o modelo de vida, a “cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 15). A partir destas questões, olhou-se para a escola como instituição responsável por homogeneizar a sociedade americana, por meio do ensino dos costumes e valores nativos aos filhos de imigrantes. Dessa maneira, o currículo tornou-se instrumento de controle social, para organizar e ajustar as escolas diante das imposições econômicas que se estruturavam.

Essa movimentação para organização sistemática dos conteúdos escolares em formato de currículo ficou conhecida como Teoria Tradicional, ou como chamado por Carlinda Maria Faustino Leite (2002), “Teoria do racionalismo acadêmico tradicional”. Para a autora, essa vertente tinha por objetivo organizar, de forma racional e academicista, o conjunto de matérias a serem transmitidas nas escolas. A instituição escolar tinha apenas o papel de difundir e preservar as tradições culturais para as novas gerações, legitimando assim verdades e raciocínios hegemônicos. Portanto, o ensino e a aprendizagem, orientados pelo currículo, configuravam-se apenas como um plano de instrução.

Essa concepção apresenta a escola como instituição social isolada, sem contato direto com outras instituições sociais e as dinâmicas econômicas e política. Michel W. Apple (1999) lembra que o campo de estudos do currículo tem papel fundamental na história da escola em relação

às suas interações com outras instituições sociais, e que essas relações, por vezes, aparecem ocultas, sendo necessário desvelar tais relações, que, de modo geral, na chamada Teoria Crítica, é mapeada por meio dos intercâmbios entre, poder, cultura e ideologia. De acordo com Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (2013, p. 37), “o currículo é expressão das relações de poder”, assim, é perceptível que o currículo, sobre o qual estamos habituados a dialogar na contemporaneidade, tem estreitas relações com aspectos da vida social e cotidiana, não estando imbuído de uma neutralidade, como pressupõem as correntes de pensamento tradicional das teorias do currículo, ou seja, estamos diante de uma política curricular. Como é dito por Tomaz Tadeu da Silva:

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grade, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (SILVA, 2006, p. 11).

Despido de uma neutralidade, o currículo na Teoria Crítica é visto como um campo de disputas de poder entre grupos hegemônicos, que buscam legitimar as suas ideologias por meio de políticas educativas, que contribuam para certificar as desigualdades sociais. O controle social nos muros escolares não acontece apenas na organização curricular dita oficial e/ou prescrito (SACRISTÁN, 2000), mas também a partir do currículo oculto. Assim:

[...] é importante salientar que a escola, para desempenhar de uma forma relativamente suave os seus complexos papéis históricos, na maximização da produção de conhecimento técnico e na socialização dos estudantes com a estrutura normativa exigida pela sociedade, tem de realizar uma outra função, relacionada com ambos papéis e que os ajuda a manter. A escola



tem de legitimizar uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de uma forma acrítica. Ou seja, a escola deve fazer com que tudo isso pareça natural. (APPLE, 1999, p. 138).

As atividades para naturalizar a ordem social vigente, juntamente com a formação dos sujeitos para desempenhar papéis sociais pré-estabelecidos, incorrem por meio do currículo oculto e do currículo oficial, bem como noutros processos sociais que expandem o currículo.

Uma vez que a formação dos sujeitos não é voltada para a tomada de consciência dos processos sociais e econômicos que movem a conjuntura social capitalista, que sustenta a divisão social por meio de classes, raças, etnias, gênero, sexualidades entre outros marcadores da diferença social, os grupos hegemônicos detentores de poder, legitimam suas ideologias e perspectivas culturais. Outro ponto de destaque no que tange à teoria crítica do currículo está em olhar para a escola não como mera reprodutora das realidades sociais, mas considerá-la uma instituição “onde também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se desenvolvem estratégias que fazem dos actos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social.” (LEITE, 2002, p. 51).

Os atuais debates, ao mesmo tempo em que realizam movimentos de críticas às correntes de pensamento reprodutivista, agregam conceitos para realização de quadros analíticos, a exemplo, os conceitos de *habitus* e campo, desenvolvidas por Pierre Bourdier e Jean-Claude Passeron, muito presente nos escritos de Michael Apple e outros teóricos críticos.

Acreditamos ser necessária, nesta reflexão, uma breve síntese do pensamento Crítico-Reprodutivista em Pierre Bourdier e Jean-Claude Passeron, logo: para as teorias Crítico-Reprodutivistas sobre os Sistemas de Ensino, a escola está tão imersa e condicionada a uma sociedade dividida em suas relações de classe, que no lugar de proporcionar uma mudança acaba legitimando a conjuntura da divisão de classes e perpetuando as desigualdades.

Nas análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para que as desigualdades sociais sejam reproduzidas no Sistema Educacional (SE), é necessário que exista uma Ação Pedagógica (AP) que esteja convertida em um Trabalho Pedagógico (TP), para inculcar e produzir os

ideais das classes dominantes de modo durável, até que essa inculcação constitua um *habitus*, que é o “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.”. Desse modo, a escola e o sistema escolar institucionalizado, não são meio para uma mudança social, de forma democrática e equitativa, constituem-se apenas de mais uma instituição total responsável pela reprodução e legitimação de um arbitrário cultural da classe dominante, e um local de desqualificação das práticas das classes menos abastardas. Para que seja possível socialmente desestruturar esse *habitus* primário (inculcação advinda do TP primário – educação familiar), para instaurar um *hábitus* secundário tido como legítimo socialmente, pois, agregam os valores da classe social dominante, a escola se constitui de um espaço social institucionalizado, que vai por meio de seu “corpo permanente de agentes especializados” realizar um Trabalho Escolar (TE), imbuído de uma autoridade pedagógica, que legitima sua ação pedagógica, na difusão e inculcação no reconhecimento digno e legítimo da cultura dominante, fazendo reconhecer a ilegitimidade do arbitrário cultural das classes não dominantes.

O sistema de ensino institucionalizado reproduz os *hábitus* provenientes das classes sociais dominantes, desse modo, os sujeitos de classes sociais diferentes destas, tendem a ter dificuldades em moldar-se para atender às exigências do SE, obtendo assim insucesso no seu itinerário escolar por não conseguir assimilar um conteúdo diferente de suas realidades. Porém, existem sujeitos que escapam dessas dificuldades de assimilação de uma cultura escolar dominante. Diante desta questão, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron chamam atenção, para desmistificar um discurso muito comum e difundido, o de que a escola pode ser o meio de mobilidade social para os sujeitos das classes e grupos sociais dominados. A partir do momento em que alguns sujeitos conseguem mudar o curso de suas vidas por meio do SE, nesses sujeitos, é materializada/incorporada à ideologia do dom, fazendo apagar as condições sociais desse sujeito, assim, essa “mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir a perpetuação da estrutura das relações de classe.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44-64)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Sobre a obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em interface a educação ver: NOGUEIRA;

Para a teoria crítica do currículo, a educação e o currículo, enquanto construções sociais, não são neutras. Pois, como aponta José Gimeno Sacristán (2000, p. 107), “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”. Deste modo, à própria natureza institucional, juntamente com a ação docente, constitui-se num ato e posicionamento político, consciente ou inconsciente, que se configura não na margem do social, e sim dentro da produção sócio-histórica do desenvolvimento do sistema de ensino.

É necessário compreender que não é possível que os educadores separem suas atividades educativas dos constructos sociais e econômicos vigentes nas sociedades industrializadas contemporâneas. Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer conexões entre o conhecimento e o poder, implicando realizar questionamentos de ordem teórica e prática sobre a difusão e escolha de conteúdos que são e estão inseridos nos currículos escolares, bem como analisar os grupos sociais que determinam e legitimam esses conhecimentos como válidos. Nesse sentido, Michel W. Apple (1999) faz uso da tradição neomarxista para apresentar suas análises e pensamentos sobre as práticas cotidianas que emergem na escola, no ensino e no currículo, enfoque principal de seus estudos na área educacional. O autor ainda realiza suas análises sobre hegemonia a partir da obra de Raymond Williams, conversando também com os escritos de Louis Althusser e Antônio Gramsci.

O trabalho desenvolvido por Raymond Williams, na visão de Michel W. Apple (1999, p. 24), é fundamental para a educação, uma vez que é “referente à relação entre o controle da forma e do conteúdo da cultura e a evolução das instituições e práticas econômicas que nos rodeiam”. A partir dessa premissa, é necessário que os pesquisadores entendam e articulem num sistema de conexões mais amplas os seguintes aspectos, (1) a escola como instituição de conservação das normas sociais, (2) as formas de conhecimento que são transmitidas no interior das salas de aula e (3) o próprio educador/a e as pessoas que trabalham nas escolas enquanto agentes desse sistema.

O controle dos conteúdos e a manipulação dos conhecimentos, durante o processo de escolarização por um grupo hegemônico, perpas-

---

NOGUEIRA, 2009; Sobre pensamento crítico-reprodutivista ver: ARANHA, 2006.

sam uma mecanização das instituições e das pessoas que estão nelas, fazendo-as esquecer de que há uma relação dialética entre cultura e economia. Desse modo, as relações estruturais são determinantes para legitimar os aspectos supracitados, de modo hegemônico pelos que detêm o poder, e inquestionáveis pelos que são subordinados.

Para o reconhecimento de uma estrutura social, é necessário produzir um itinerário crítico, para que se possa analisar como se encontram organizadas e dirigidas às instituições, as pessoas e os modos de produção e distribuição que controlam as relações sociais. O currículo escolar representa um desses dispositivos de controle.

Examinar a veiculação de conhecimentos de circulação oficial e oculto se faz pertinente para compreender essa organização da sociedade, permeada por disputas de poder e hegemonia, tanto na ordem política, como sexual. O olhar sob o conhecimento difundido na escola tem-se dado sob dois enfoques, de modo geral, pelos pesquisadores/as, um que tem bases a partir do aproveitamento escolar, e o outro sob o papel da escola nos/como mecanismos de socialização.

O primeiro concebe o conhecimento distribuído no interior da escola como neutro, possibilitando a realização de comparações entre os grupos e indivíduos. A concepção de um currículo que não é problemático implica em não examinar quais conhecimentos são tidos como válidos. O enfoque desses estudos visualiza outras variáveis que podem causar o sucesso ou o fracasso escolar, logo não é o currículo que pode causar o insucesso, mas sim fatores externos, como a violência ou as condições de moradia dos sujeitos ou grupo. O segundo, por sua vez, tem entre seus interesses principais na exploração das normas e valores sociais ensinados na escola, como análise desse conhecimento. Porém, esse interesse está ligado ao estudo do conhecimento moral, sobre a escola enquanto agente da sociedade, que socializa os estudantes por meio de suas normatizações (APPLE, 1999).

É neste sentido que se faz entender a utilização de rótulos, aplicações de juízos de valor sobre a conveniência ou não das ações de um grupo, distribuição do conhecimento e a questão das desigualdades e a exclusão das minorias. Salienta-se que as disputas de poder entre os grupos ou classes dominantes devem incutir nos sujeitos dominados uma consciência acrítica em relação a essa dominação. Michael W. Apple

(1999) denomina esse tipo de consciência como normativa e conceitual, ou seja, consiste na introjeção e legitimação das normas de estratificação social pelos sujeitos menos desfavorecidos, possibilitando a entrada de determinados recursos e símbolos ideológicos culturais que pertencem às classes dominantes. Para que não ocorram falhas nesse processo, há mecanismos explícitos de dominação, que podem ser acionados e materializam por meio de todo um aparato de força, como exemplo: a polícia e as forças armadas.

As disputas ideológicas que envolvem os capitais culturais que vão ser despendidos no âmbito sócio-educacional, também envolvem uma série de embates em níveis simbólicos, que visualizam um quadro da realidade que favoreceram um, ou outro grupo social detentor de poder. Com a apresentação de discursos neutros e conhecimentos ditos legítimos, esses grupos buscam legitimar e argumentar suas ideias ideológicas, barrando possíveis conflitos de poder entre classes sociais estratificadas. Para que não ocorra uma agitação das classes sociais subalternas, a instituição escolar trabalha no intuito de incutir nos alunos um comportamento que reproduz a realidade social do mundo do trabalho. Desde muito cedo, as crianças “aprendem a aceitar como naturais às diferenciações sociais que as escolas, reforçam e ensinam entre conhecimento importante e conhecimento sem importância, entre normalidade e desvio, entre trabalho e lazer” (APPLE, 1999, p. 222). Esse quadro preparatório para uma vida adulta já faz referência às exigências do mercado de trabalho, que visa instituir o conhecimento como uma mercadoria, chamada por Michel W. Apple (2013) de “conhecimento técnico”, que atende as demandas empresariais e industriais.

Uma das críticas realizadas nos trabalhos do autor consiste num resgate do humanismo no âmbito escolar, uma vez que os países desenvolvidos e em desenvolvimento tendem a organizar seus parâmetros curriculares a fim de enquadrar os sujeitos em determinadas posições sociais. O conhecimento transmitido para esses sujeitos já foi pré-concebido, diante das suas relações econômicas, políticas e culturais.

Na atualidade, é visível, entre os educadores, “um reconhecimento crescente que as escolas nas sociedades industriais, como a nossa, podem servir bem aos interesses de determinadas classes sociais e muito mal os de outras” (APPLE, 2013, p. 61). Michel W. Apple se utiliza dos

estudos de Pierre Bourdieu para demonstrar que há a formação de um *habitus* do capital cultural da classe dominante, assim os sujeitos naturalizam as posições sociais que lhes foram impostas nesse processo.

O humanismo ressaltado por Michel W. Apple consiste na reflexão das relações sociais que são permeadas por questões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e outros marcadores, que não estão na pauta das escolas e dos currículos. O fato de considerar os indivíduos na mesma condição de igualdade e detentores de um mesmo conhecimento que é proporcionado a partir de um currículo oficial impõe uma desumanização dos processos sociais, pois questões como local de moradia, renda familiar, violência, sexualidade, gênero e etc., não são levadas em consideração no momento da seleção/avaliação no âmbito escolar, recaindo sobre o sujeito a culpa pelo fracasso escolar e não sobre as instituições educacionais.

Nesse sentido, podemos pensar nos sujeitos/as e populações LGBT que circundam, atravessam, adentram o espaço escolar, que, como ressaltado por Guacira Lopes Louro (2000), sempre foi um território de normalização corporal, onde, por meio de práticas pedagógicas, visam formar corpos inteligíveis, fomentando assim a dita naturalização da masculinidade e feminilidade.

Há um investimento expressivo por parte da escola para formar homens e mulheres heterossexuais. Apontada a questão da formação corporal no campo escolar, e como já ressaltado em momentos anteriores no texto, o conteúdo social e sexual, difundido como correto, está sob a égide da heterossexualidade, os movimentos de construção e produção curriculares absorvem esse ideal, como bem demonstra Jurjo Torres Santomé quando afirma que há uma:

[...] presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

É importante verificar as conexões entre os autores mencionados anteriormente, uma vez que, mesmo a escola sendo um espaço possível,

para desencadear mudanças sociais (LEITE, 2002), ainda continua sendo um espaço de reprodução das desigualdades sociais, criando assim um *habitus* entre os alunos, que reverberam na manutenção das suas relações sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975), principalmente nas relações de trabalho, políticas, culturais (APPLE, 2013) e sexuais, pautadas na heterossexualidade (LOURO, 2000), colocando de lado os conteúdos culturais produzidos fora dos meios hegemônicos, silenciando assim diversas vozes na escola, inclusive as vozes LGBT (SANTOMÉ, 1998).

Como bem aponta Jurjo Torres Santomé (1998), quando se trata de pensar as sexualidades lésbicas e homossexuais, e dos demais dissidentes de gênero e orientação sexual, tende-se a instaurar a cultura LGBT em construções sociais negativas, como escreve o sociólogo:

A cultura homossexual e lésbica [LGBT] não é uma questão individual, mas social; é algo relacionado com todo o âmbito das relações humanas, com estruturas sociais e de trabalho. Uma prova disso são as proibições expressas ou latentes que ainda pesam sobre os membros desse grupo para encontrar emprego. Existe também uma tendência a transformá-los em bode expiatório de todos os males. Assim, por exemplo, vemos como se tem recorrido aos homossexuais para tratar de explicar a origem de uma praga como a AIDS. Em numerosos meios de comunicação e em múltiplas declarações de especialistas, pessoas com este tipo de sexualidade são apresentadas como se fossem aficionadas às drogas, marginais ou lúmpen (SANTOMÉ, 1998, p. 141-142).

É necessário lembrar que a afirmação apresentada data fins dos anos 1990, porém ainda continua atual, uma vez que as populações LGBT no Brasil ainda sofrem grandes estigmas (GOFFMAN, 2013), inclusive quando se pensa em debater uma cultura que promova a diversidade sexual e de gênero, bem como os conhecimentos oriundos dos movimentos LGBT, no campo do currículo e no cotidiano da escola, sendo tais pautas intituladas erroneamente de promoção de uma “doutrinação de ideologia de gênero”. Vale ressaltar que esse mesmo movimento vem acontecendo com outras “vozes ausentes” da sociedade, como as culturas afro-brasilei-

ras<sup>2</sup>, com as mulheres, com as pessoas com deficiência, a classe trabalhadora e os mais pobres, dentre outros grupos invisibilizados.

Como visto em Michel W. Apple na obra: *Ideologia e Currículo*, o autor vai dar ênfase aos modos de reprodução social e nas classes sociais, porém, em revisão da obra, no artigo: *Repensando ideologia e currículo* (APPLE, 2013, p. 59), o autor reconhece que outras dinâmicas são de fundamental importância para que se pense o currículo, entre elas “as relações de gênero – e as questões que envolvem raça são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados.”. Deste modo, o marcador da diferença social: classe social é apenas um, dentre outros, que é solicitado para pensar uma representação social na política do currículo. É necessário (re)pensar a ideia de um currículo nacional comum – que, como já ressaltado, não abarca todas as expressões e representações sociais, inclusive as expressões sexuais que fogem da heterossexualidade. Assim, as questões da sexualidade, nas entranhas curriculares (nacionais), são meio para a manutenção da heterossexualidade como algo natural e normal, ora apresentando-se de forma explícita, ora estando embasadas, como uma estrada com névoa. Como bem indica Jorge Ramos do Ó:

Falar de escola na contemporaneidade implica falar de objetivos e procedimentos em torno do saber científico que deliberadamente ignoram a esplendorosa diferença das ideias, as pessoas e as coisas exibem em si; por isso mesmo, tais objetivos e procedimentos não tem qualquer relação objetiva com a verdade que eles mesmos vinculam e incansavelmente afirmam estabelecer (Ó, 2016, p. 22).

A sexualidade na escola e no currículo surge como um saber objetivo, pronto e acabado, não existindo espaço para que as diferenças de ideias, pessoas e coisas – sendo o saber que é exposto apresentado como verdade universal comum a todos/as que se fazem presentes na escola e na sala de aula.

Todos estes processos de síntese curricular universal são “strate-

---

<sup>2</sup>Um importante marco na legislação educacional brasileira é a promulgação da Lei 11.645 de 10 de Março de 2008, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena no ensino fundamental e médio do país.



gicamente formuladas de modo que as ideias expressas se não dispersem e as realidades descritas não causem dúvida. Por isso que o objectivo permanece o mesmo – inviabilizar o contraditório, o pensamento livre e desenfreado, o desejo do dissemelhante.” (Ó, 2016, p. 24). Neste ponto, o currículo torna-se um artefato e um dispositivo de produção de violência simbólica quando se torna um meio de silenciamento da diversidade sexual, e quando impossibilita o processo de livre pensamento de temas como a homofobia e a discriminação e estigmatização dos LGBT na sociedade.

## **O CENÁRIO LGBT BRASILEIRO E O CAMPO DE TENSÃO INTERNACIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS**

No Brasil, as disputas curriculares no que diz respeito ao gênero e à sexualidade vêm ocupando grande parte da cena social dos últimos anos, principalmente no que tange às terminologias utilizadas<sup>3</sup>. É necessário ressaltar que o país é signatário de tratados internacionais que visam à promoção dos direitos de pessoas LGBT, inclusive no que diz respeito à educação. Porém, antes de se adentrar no âmbito internacional, rememoremos o que diz o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira sobre a educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988).

É perceptível que, diante dos padrões heteronormativos que vigoram na sociedade brasileira, em especial no nordeste brasileiro, as pessoas e populações LGBT enfrentam grandes dificuldades para permanecer na escola. Por isso, no atual cenário educacional, tem-se “a necessidade

---

<sup>3</sup>Como apontado no texto, os autores deste estudo têm a (cons)ciência empírica e teórica sobre a utilização das terminologias que envolvem as populações dissidentes, que não se enquadram nos padrões heteronormativos, assim, nesse estudo utilizaremos o termo LGBT que se refere a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

de reformas e revoluções para recriar a educação e a sociedade a pensar a educação e sua função social, para além do mero controle e da perspectiva do capital humano e do mercado de trabalho” (CAVALCANTE; LEITÃO; ARAÚJO, 2013, p. 38). Com essa afirmação, os autores nos convidam a pensar e compreender que a educação deve primeiramente servir para a o exercício da cidadania, para a formação de um cidadão ativo e participativo, propiciando assim respeito e equidade social para todos os grupos e pessoas, o que não invalida a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, já que o trabalho também faz parte da vida.

Além das legislações nacionais em relação à educação, é válido citar legislações internacionais sobre direitos humanos em relação às questões de gênero e sexualidade, tendo em vista que os princípios humanitários sobre a proteção internacional asseguram por meio de tratados que “*la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género se ocupan de una amplia gama de normas de Derechos humanos.*” (YOGYAKARTA, 2007, s/p), é um meio para promoção dos direitos humanos das pessoas LGBT no país, inclusive em relação às questões educacionais.

O princípio de número 16 é relacionado ao Direito à Educação, e diz que “*Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas (IBID., 2007, s/p).*” Tal princípio é composto por 08 alíneas (de A à H) que propõem aos Estados signatários medidas a serem tomadas para a efetivação do princípio 16, que nos chama atenção em nossa discussão as alíneas A, E e F que sublinham:

*Los Estados: A. Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género; E. Velarán por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada protección contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ambiente escolar; F. Garantizarán que a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia no se les*

*marginé o segregue por razones de protección y que sus intereses superiores sean identificados y respetados en una manera participativa (YOGYAKARTA, 2007, s/p).*

O Princípio de Yogyakarta, que versa sobre a Educação, visa à promoção, garantia, permanência e proteção das pessoas no ambiente escolar, sejam elas, discentes, docentes ou funcionários, que, por conta de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, venham a sofrer algum tipo de discriminação e/ou exclusão.

A alínea A aponta para a criação de medidas legislativas e administrativas, que possam promover a educação de modo igualitário aos estudantes sem discriminação por conta de orientação sexual e/ou identidade de gênero. Nesse sentido legal, é necessário que se apresente o que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) no Brasil apresentam sobre tais questões, mais especificamente no campo dos Direitos Humanos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), há o reconhecimento das diversas questões históricas e sociais que assolaram o país, bem como as consequências para determinadas camadas da população brasileira, que têm seus direitos humanos violados. Como pode ser visualizado no texto oficial:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos) (BRASIL, 2013, p. 515).

Frente a essas questões, a Educação em Direitos Humanos torna-se um meio para as mudanças sociais, inclusive no que tange o acesso à educação, que, em si própria, constitui como um Direito Humano, como bem aponta o Artigo nº. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de dezembro de 1948 em Assembleia

Geral das Nações Unidas (UNESCO, 1998).

Artigo 26. - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNESCO, 1998, p. 5).

Em consonância com os tratados internacionais nos quais o Brasil é signatário, são perceptíveis no campo oficial, até o presente momento, que o país oficialmente busca garantir os Direitos Humanos e a educação às pessoas LGBT, como está escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Legalmente, no Brasil, busca-se: “Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.” (BRASIL, 2013, p. 516).

Porém, mesmo diante destes marcos legais, os espaços escolares e sociais não são congruentes com o combate às formas de homofobia. Assim, entre o legal e o real há um enorme distanciamento, sendo este visualizado frequentemente nas telas dos noticiários jornalísticos, quando diariamente um LGBT é vítima de algum tipo de violência física, bem como de outros tipos de violências às quais não são anunciadas nas grandes mídias.

Mesmo com essas problemáticas no campo social, é necessário lembrar que, em relação às terminologias utilizadas para designar as diversas expressões da sexualidade humana – tais como, identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo, nos últimos anos, vem sendo atacada por setores mais conservadores da sociedade brasileira, o que pode ser um impedimento para a promoção e permanência de pessoas LGBT

nos sistemas educacionais, bem como na promoção da educação em direitos humanos num aspecto mais amplo. Destaca-se que esse movimento conservador é construído a partir, e através da produção do discurso, onde a fala intolerante se torna uma fonte ideológica, assim, é necessário que nos aprofundemos sobre essa produção discursiva.

## **O ETHOS DOS DISCURSOS PELA FALA INTOLERANTE COMO PRODUTORES DE SENTIDO**

A partir da utilização da teoria da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) (argumentação como ação humana hábil para promoção do convencimento e validação da opinião do orador perante seu auditório), é possível entender como ocorre, por um lado, a produção do *ethos* e dos processos argumentativos dos discursos da intolerância nos mais distintos lugares da argumentação. Principalmente quando estes envolvem valores que são conscientemente ajuizados diante de auditórios particulares, objetivando metas por diferentes práticas da linguagem para consagração de tais pensamentos preconceituosos e homofóbicos; por outro lado, percebe-se que a fala intolerante opera na sociedade como uma fonte de fundamental importância na produção de sentido com ênfase na defesa da hegemonia ideológica dos tipos dominantes.

A este respeito, Hall (2003) ao analisar a incidência dos significados da linguagem na codificação e na decodificação da ideologia pretendida pelo emissor para alcançar o receptor, aponta que as mensagens, muitas vezes subliminares, são usadas, compartilhadas e negociadas no âmbito social como verdadeiros “mapas de significação”, os quais se encaixam na leitura de grupos dominantes e dominados, principalmente, porque a fala (linguagem oral) é, assim como a linguagem escrita, um instrumento que apresenta signos e significados codificados e decodificados por pares de determinados grupos específicos que compartilham dos mesmos instrumentos de linguagem ou não, mas que são, coercitivamente, levados a assimilarem estes instrumentos (MORLEY, 1992).

Retornando a concepção de nova retórica difundida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) torna-se necessário enaltecer que as características advindas das técnicas argumentativas, subdivididas pelos autores em: a) os argumentos quase-lógicos; b) os argumentos baseados na

estrutura do real; c) as ligações que fundamentam a estrutura do real; e finalmente d) a dissociação das noções; podem facilitar a compreensão de que forma os instrumentos da comunicação se tornam mecanismos da persuasão e do convencimento, construídos pelo orador para que auditórios particulares venham aderir aos argumentos proferidos pelo auditório universal.

O principal objetivo do orador, perante seu auditório, é que os ouvintes deliberem em concordância com os argumentos por este proferidos. Assim, a propaganda advinda do campo de tensão entre os ambientes público-privado (social e político) findam por influenciar os gêneros discursivos da linguagem na escola e, respectivamente, encontra subsídio para a propagação destes nos currículos escolares.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) apresentam o acordo como ponto de partida da argumentação, seja por meio dos tipos de objeto de acordo, seja devido aos acordos próprios de certas argumentações. Nesse sentido, acrescenta-se que os autores foram felizes, principalmente, ao elucidarem que os acordos findam por contribuir com a repetição dos mesmos mecanismos de exclusão, de dissidência e da violência motivada aos sujeitos LGBT, tendo em vista que da mesma forma como acontece a violência homofóbica na sociedade, com a prática da violência pessoal, patrimonial, estrutural, cultural e institucional, a fenomenologia da violência se repete tanto dentro dos muros da escola, como dentro dos livros e currículos escolares, como ressalta Miguel Melo (2016):

[...] a violência se apresenta de forma diferenciada e dinâmica para cada situação ou momento específico, o que dificulta a sua percepção, podendo ser entendida a partir da seguinte concepção genérica: a) violência pessoal, que se subdivide em a) violência física, esta forma de violência é dividida ainda em violência contra a pessoa (homicídios ou tentativas, estupro, roubo/ furto, lesões corporais, sequestro, terrorismo) e violência contra as coisas (atos de vandalismo, destruição ou tentativa de destruição de pertences ou bens) e 2) violência estrutural que é fundamentalmente uma violência institucional (podendo se apresentar de forma na subordinação hierárquica) pela linguagem oral, gestual, escrita ou cultural (MELO, 2016, p. 247).

Diante deste contexto, ressalta-se que estudar as interseções entre gênero, violência, escola e currículo, é estar ciente de que existe uma grande dificuldade em se trabalhar com estas categorias, principalmente, quando se objetiva compreender estas interseções (gênero, orientação sexual e/ou identidade de gênero) no âmbito da produção da linguagem, dos dialogismos e da argumentação discursiva, já que estas são “cabíveis de várias interpretações e formas de manifestações.”

O termo violência gera diferentes perspectivas e argumentações, tanto advindo do autor, como da vítima, uma vez que os currículos trazem valores abstratos e valores concretos. Hierarquias, lugares de quantidade e de qualidade que findaram levando os pesquisadores a perceber como estas interseções estão inter-relacionadas umas com as outras, deixando os pesquisadores atentos, para não se deixarem influenciar pelo discurso argumentativo do orador com o seu auditório. Somando-se a isto, constata-se que os argumentos intolerantes acentuam e propagam ideologias e discursos de exclusão, de abjeção/dissidência e de desmoralização de sujeitos LGBT na escola e nos currículos escolares, da mesma forma que são proferidos por membros específicos da sociedade, sob a analiticidade de que estes sujeitos não transitam de comum acordo com a heteronormatividade.

A propositura deste artigo sobre os discursos do sexo e da sexualidade no âmbito escolar e curricular visa problematizar que as dicotomias do gênero (masculino e feminino) não apenas excluem, dentro deste universo categórico analisado, outras formas e expressões da sexualidade humana, como também, reproduzem as práticas de violência homofóbicas, que estão estruturadas na sociedade, principalmente, a partir do momento em que constatamos que o currículo escolar venera a masculinidade, enquanto conduta sexual normatizada e “natural” e rotula as homossexualidades<sup>4</sup> como comportamentos sexuais reprováveis, “antinatursais” e marginais, ou seja, uma enfermidade passível de ser abnegada e tolerada por episódios de violência, exatamente por irem de encontro às concepções sexuais advindas do determinismo biológico, que venera os papéis sexuais e as condições psicofísicas entre os homens e as mulheres (MEAD, 1955 apud NICKEL, 2000).

Por fim, tomando como base os argumentos elencados por Judith

---

<sup>4</sup>Aqui, entende-se a orientação sexual e as identidades de gênero de sujeitos LGBT.

Butler, corroboramos com a afirmativa de que a escola é, por excelência, o lugar de disputas de poder político e sexual, principalmente quando “o poder político ‘produz’ inevitavelmente o que alega meramente representar” (BUTLER, 2008, p. 18).

Uma vez que a sexualidade humana finda por ocupar lugar fundamental nesta disputa, gerando um campo de tensão político entre o público e privado que tende a reproduzir a construção de sujeitos, vinculados por operações políticas que tendem por via legal a serem legitimados ou excluídos “com efeito a lei produz e depois oculta a noção de ‘sujeito perante a lei’, de modo a invocar essa formação discursiva como premissa básica natural que legitima a própria hegemonia reguladora da lei” (BUTLER, 2008, p. 19). Em outras palavras, afirmamos que os discursos intolerantes sobre a identidade de gênero e sobre a orientação sexual não conseguem compreender que a sexualidade humana “é feita, refeita socialmente, e que finda por identificar o sujeito ao corpo e, respectivamente, a sujeição destes indivíduos ao próprio corpo por estratégias de abjeção” (MELO, 2017, p. 46).

A este respeito, a perspectiva interacionista do dialogismo difundida por Bakhtin (1997) reflete a tradição dos vieses interacionistas advindos do interacionismo simbólico, do construtivismo social e do pós-estruturalismo, principalmente, quando esta abordagem teórica fornece subsídios epistemológicos-argumentativos para se compreender os signos e significados em torno da fala e dos diálogos argumentativos que (re) produzem condutas sociais não hegemônicas (orientação sexual e identidade de gênero), bem como estas são representadas e compreendidas pelos auditórios (PERELMAN; TYTECA, 2014) ou pelos cenários sociais cotidianos (GOFFMAN, 2013; 2006; 1999; BECKER, 2008)<sup>5</sup>.

A perspectiva do dialogismo de Bakhtin aponta a “linguagem não apenas do ponto de vista racional, argumentativo, mas em princípio dialógica e ideológica” (COSTA, 2010, p. 26), inserido como uma forma de interação social, que fornece signos ideológicos, que reluzem as estruturas e as práticas sociais de forma consciente e formal, atrelando-se, assim, reais situações que elucidam as realidades do cotidiano:

---

<sup>5</sup>Neste sentido, ver o interacionismo simbólico difundido pela teoria do desvio de Howard Becker (2008) e a teorias da representação social (1989), do enquadramento (2006) e do estigma (2013) de Erving Goffman.



A consciência linguística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua como tal. De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto ideológico preciso. Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2002, apud COSTA, 2010, p. 28).

A partir desta lógica interacionista de Bakhtin (2002), ressalta-se que a linguagem proferida por intermédio da palavra compromete a relação social entre um locutor que fala e um ouvinte que escuta e, por excelência, a palavra traz um conteúdo ideológico em sua essência.

A palavra refletidora da homofobia é racional e cognitiva. A palavra pela linguagem apresenta distintas formas de ideologia, seja ela geral ou específica, onde esta prática ideológica está atrelada a estruturas que salvaguardam a lógica da identidade masculina e da feminina, promovendo assim, a “diferença sexual” e, ao mesmo tempo, o fantasma da desintegração psíquica e social, quando atribui a personalidade homofóbica propriamente dita, interiorizando em discursos, a homofobia (MELO, 2017), nas palavras de Bakhtin: “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2002, p. 31)<sup>6</sup>.

Miguel Melo (2017), ao estudar a “defasagem do saber” sobre a problemática do gênero, tendo como foco o olhar crítico sob como o Judiciário julga os crimes homofóbicos, ressalta que o judiciário peca, principalmente, por desconhecer a diversidade da gramática do gênero, tendo em vista que os discursos operantes e institucionais hegemônicos, dentro do complexo sistema de justiça criminal, impedem a legitimação da igualdade e da equidade, constitucionalmente garantida. Assim, estes discursos intolerantes que se fundamentam tanto no preconceito, quanto no ódio, inviabilizam as garantias de direitos de outras falas, bem como tendem a reprimir ou a inibir que outras formas de vivenciar a sexualida-

---

<sup>6</sup>Neste sentido, ver Costa (2010, p. 29).

de tenham voz crítica para representarem a si mesmos.

O autor faz uso da metodologia de análise qualitativa com o procedimento de estudo de casos (com uso do procedimento de análise documental e de discurso) para compreender os mecanismos de controle social do Estado (polícia forense e justiça criminal) para julgar os casos de crimes motivados pela homofobia dos réus em relação à orientação sexual da vítima. Nesse sentido, é de grande valia ressaltar que estes fatos criminosos podem servir de auxílio para compreensão da discussão, seja na esfera da escola (currículo escolar), seja em qualquer outro ambiente da sociedade, desde que o foco da tensão esteja atrelado ao gênero, ao sexo e à sexualidade (não heteronormatizada). Nesta lógica, o autor ao recuperar um trecho do relatório do inquérito policial analisado, aponta que:

[...] nos levam a afirmar que, um dos objetivos da polícia forense e da polícia judiciária, é a de direcionar a passividade do homossexual (vítima letal) e a atividade do réu (acusado). Quando se tornou explícita a obsessão em descobrir quais as posições (ativo/passivo) das vítimas e dos acusados nas supostas relações sexuais que mantinham (RELATÓRIO DO INQUÉRITO POLICIAL, 2000, apud MELO, 2017, p. 14).

A partir da análise de Miguel Melo (2017), é possível observar algumas teses e conceitos desenvolvidos por Perelman e Tyteca (2014) quanto de Bakhtin (1997), principalmente, quando se observa que as práticas do dialogismo entre o orador discursivo e o auditório estão enraizadas em massivas interações de signos e significados que elucidam as práticas homofóbicas no cerne jurídico do judiciário, a saber: pelas presunções de culpabilidade apresentadas, pelos valores (abstratos e concretos) violados e, finalmente, pelas hierarquias normativo-sociais que foram quebradas. Assim, verifica-se que os discursos argumentativos da defesa e da acusação, partem da escolha e procura por qualificações que tragam vínculos causas entre a relação do fato com a sua consequência. Por conseguinte, observa-se, nesta disputa entre os oradores e seus auditórios, a produção de argumentos de desperdício, de direção e de superação, os quais tenderam a evidenciar as modalidades de expressão do pensamento dos oradores e a repreensão em relação à conduta sexual da vítima, a qual torna-se culpada pela própria violência sofrida. Tal produção pode ser visualizada

no cotidiano escolar, quando os alunos vítimas de homofobia, tornam-se responsáveis pela violência sofrida.

Por conseguinte, as constantes tentativas de inocentar o réu, proferidas pela defesa, tendem impugnar os testemunhos incriminadores dos acusados, entre estes, a própria anormalidade da conduta sexual da vítima que “não goza de idoneidade moral, modificando, assim, a verdade dos fatos”, bem como a tentativa de aproximar a vítima enquanto sujeito abjeto, que teria “um comportamento sexual irresponsável, vexatório e que atenta aos bons costumes da sociedade” (ALEGAÇÕES FINAIS DA DEFESA, fl. 1565; de fls. 1564-1598; LIVRO 08/10 apud MELO, 2017, p. 290).

Finalmente, compreendemos que o *ethos* constituído nestes discursos demonstra que as escolhas e as estratégias da defesa tendem a representar a imagem que estes oradores têm sobre o posicionamento ideológico determinante e majoritário de seu próprio auditório, uma vez que, quanto mais conservador for o auditório, mais tradicional será a estratégia discursiva da defesa, visto que o *ethos* discursivo acompanha a certeza, por parte do orador, de que conseguirá convencer a sua plateia (PERELMAN; TYTECA, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUNS ACHADOS...

Diante do exposto, ancorados no embasamento teórico dos autores e articulados a alguns princípios legais, concluímos que o currículo escolar é excludente, visto que não há um protagonismo dos alunos.

Primeiramente, o presente estudo apontou a predominância de um currículo segregador, mesmo que em seus termos legais apresente uma configuração inclusiva, o qual alimenta, por um lado, uma “escola da exclusão”; e que, por outro lado, é derivado de uma escola que permanece de “*braços cruzados*” diante da problemática da sexualidade, contribuindo assim, com a perpetuação de práticas educativas violentas e abjetas, que ainda promovem o machismo, o racismo, a intolerância religiosa e a homofobia.

Em segundo lugar, aludimos para o fato de que a instituição escolar permanece *ilhada*, e muitas vezes, alheia à complexidade do fluxo social, uma vez que uma parcela de professores se tornaram sujeitos es-

táticos diante das transformações sociais, impedidos de ampliarem suas “visões de mundo” (*Weltanschauungen*), ou de inserirem novas visões de mundo.

Por estarem atrelados aos antigos paradigmas, há um impedimento para compreender as novas formações espaciais e sociais, problemáticas como as questões de gênero fazem parte da realidade escolar, e na maioria das vezes não é discutida. Assim é possível perceber e apontar que os paradigmas das práticas educacionais estão enraizadas num currículo fechado e conteudista, impedindo a entrada de novas metodologias, bem como a quebra de antigos paradigmas, colocando no centro do debate a discussão do gênero (orientação sexual e/ou identidade de gênero), o racismo e a intolerância religiosa (racismo religioso).

Terceiro, percebemos ainda que estes educadores que atuam na escola não são neutros em suas ações, e que suas práticas estão carregadas de ideologias múltiplas, que tornam impossível que estes *se despeçam* de suas concepções político-ideológicas sobre diferentes temáticas; O quarto achado demonstra que forma a sistematização das teorias do currículo, em interseção com as teorias interacionistas da argumentação discursiva (nova retórica), foi útil para revelar a realidade das tensões sociais vivenciadas dentro da escola, por sujeitos LGBT, tendo em vista que esta realidade revela experiências individuais e coletivas em contextos de violência nas mais distintas formas.

Consequentemente, o quinto achado revela que as interações sociais, seus signos da linguagem, bem como significados advindos da comunicação entre o sujeito orador e os sujeitos receptores (auditório), escodem, na maioria das vezes, a naturalização das relações violentas e opressoras de cunho eminentemente heteronormativo, que tendem a desvalorizar, por um lado, os sujeitos LGBT como sujeitos autônomos e detentores de direitos e garantias fundamentais; e por outro lado, de forma tendenciosa, violam os tratados internacionais de proteção à pessoa humana, os quais foram assinados e ratificados pelo Estado Brasileiro.

Por sua vez, o sexto achado aponta para a importância dos estudos de gênero na escola, principalmente, àqueles que se propõem a investigar a existência de variáveis que legitimam as práticas excludentes e homofóbicas dentro do campo de tensão público-privado com ênfase em políticas ou agendas públicas sexuais. O sétimo ponto, constata que

os discursos intolerantes, da mesma forma que se apresentam na sociedade, ramificam-se e reproduzem-se no ambiente escolar, atingindo assim, crianças e adolescentes que não conseguem perceber as narrativas de sanção que são impostas sutilmente por estes discursos, provenientes da ciência, dos currículos escolares e da própria influência da religião na espacialidade escolar.

Enfim, questionamos se os discursos intolerantes podem realmente ser combatidos por uma agenda pública de educação inclusiva, que se atente para a formação e para a capacitação de seus futuros profissionais, que venha a ser caracterizada, sobretudo por pedagogias que estejam livres das amarras do conservadorismo e do puritanismo positivo e cristão. Essas práticas, portanto, além de debater a problemática do gênero, devem ser capazes de promover as discussões étnico-raciais, a diversidade religiosa e sexual.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto, PT: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BARROS, D. L. P. **A construção discursiva dos discursos intolerantes**. São Paulo: Universidade Prebisteriana Mackenzie, 2014.

BECKER, H. S. (Org.). **The out side: perspectives on deviance**. New York: The Free Press, 2008 [1964].

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTE, M. J. M.; LEITÃO, A. R. P. C.; ARAÚJO, J. E. C. Apresentação. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Orgs.). **História da Educação Comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CORRÊA, S. O percursos dos direitos sexuais: entre margens e centros. **Bagoas - Estudos gays: gênero e sexualidade**, v. 3. n. 4. 2009.

COSTA, R. L. C. **Os Profissionais Egressos de Letras e seus Discursos: Da Constituição do Ethos aos sentidos sobre o Curso**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL/ UERN.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida contemporânea**. 8. ed. Petrópolis: Vozes 1989.

\_\_\_\_\_. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Frame Analysis. Los marcos de la experiencia**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 2006.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Coimbra, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

LOURO, G. L. **Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELO, M. A. S. **Representações sociais da violência contra homossexuais no Judiciário: um estudo de caso de crime de ódio homofóbico no Estado do Ceará**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/ UFPE). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gomes da Costa Santos. Recife, 2017.

MELO, M. A. S. et al. Bullying escolar sob o enfoque da sociologia da violência: um estudo no Programa ProJovem na cidade de Juazeiro do Norte/CE. In: MELO, M. A. S.; GOMES FILHO, A. S.; LOBO, Cecília Érika D'Almeida. (Orgs.). **Saberes e Dizeres no Cariri Cearense: Gênero, Religiosidades, Africanidades e Segurança Pública**. Curitiba: CRV, 2016.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORLEY, D. **Television, Audiences and Cultural Studies**. London: Routledge, 1992.

NICKEL, H. Sozialwissenschaften und Gender. Gender und Sozialwissenschaften. In: BRAUN, C. V.; STEPHAN, I. (Hg.). **Genderstudien. Eine Einführung**. Erste Auflage. Weimer: Metzler Verlag, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Ó, J. R. Para uma genealogia do currículo: ordem e método na edificação do modelo escolar moderno. In: CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C.; LUSTOSA, F. G.; DIAS, R. B. (Orgs.). **Histórias de Pedagogia, Ciências e Religião: discursos e correntes de cá e do além-mar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

**PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA**. ONU. 2007. Disponível em: <[http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wpcontent/uploads/2016/08/principles\\_sp.pdf](http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wpcontent/uploads/2016/08/principles_sp.pdf)>. Acesso em: 12 Jan. 2017.

QUEIROZ, Z. F. PREFÁCIO. In: MELO, M. A. S.; GOMES FILHO, A. S.; QUEIROZ, Z. F. (Orgs.). **Epistemologias em confronto no direito: reinvenções, ressignificações e representações a partir da interdisciplinaridade**. Curitiba: CRV, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto**



curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 04 Mar. 2017.

Recebido em: 20/02/2018

Aceito em: 27/03/2018